



La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays ?

Yves Lichtenberger, Julie Bouchard

► To cite this version:

Yves Lichtenberger, Julie Bouchard. La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays ?. Jacques Lesourne; Denis Randet. La recherche et l'innovation en France, FutuRIS 2012, Odile Jacob, pp.193-227, 2012. hal-01282596

HAL Id: hal-01282596

<https://hal.science/hal-01282596>

Submitted on 7 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays ?

Yves Lichtenberger et Julie Bouchard¹

Après s'être focalisé sur le lien innovation/recherche, FutuRIS engage aujourd'hui une réflexion qu'il poursuivra sur l'évolution des missions d'enseignement des universités et leur repositionnement dans le système éducatif. Deux raisons y conduisent : d'une part, la réorganisation de la recherche étant largement engagée, l'effort porte maintenant sur l'ouverture et le décloisonnement de l'enseignement supérieur et la réussite du plus grand nombre ; d'autre part, les compétitions entre entreprises et entre pays accordent une importance croissante à l'efficacité et à la capacité d'innovation de salariés plus et mieux formés. Pour l'avenir, la compétitivité du tissu socio-économique français semble donc liée à la capacité de nos universités à former massivement de façon innovante des étudiants qualifiés ayant acquis à la fois un haut niveau de connaissances et une culture recherche riche en apprentissage de logiques de projets, de prise de risque intellectuel, d'expérimentation et d'évaluation.

Une partie de ces enjeux se cristallise au plan européen comme français autour de l'objectif d'amener la moitié d'une génération à être diplômée de l'enseignement supérieur. Cet objectif doit être précisé en termes de niveaux de formation, le cycle licence étant amené à y occuper un rôle pivot peu explicité. Il s'agira d'en comprendre les raisons en matière de qualifications requises et d'en explorer la faisabilité tant en flux d'étudiants que d'orientation et de pédagogies adaptées.

La France hérite d'une situation particulièrement brouillée : les meilleurs lycéens entrent en classes préparatoires pendant que ceux qui y sont les moins préparés échouent à l'université. Les agrégés encadrent les étudiants les plus doués pendant que les enseignants-chercheurs se consacrent à ceux ayant le plus besoin d'un encadrement scolaire. Chacun redoute, à rebattre les cartes, de voir s'étendre le pire plutôt que le meilleur : se perdre la sélectivité et l'exigence de travail personnel des classes préparatoires, et à l'inverse se répandre le bachotage en début de licence... Ces répartitions semblent tellement ancrées que les évolutions paraissent impossibles. Pourtant au travers du LMD (licence-master-doctorat), au travers des liens récemment établis entre universités et écoles dans les PRES (pôles de recherche et d'enseignement supérieur), et entre universités et lycées avec l'orientation pré-bac, on voit des coopérations nouvelles se nouer et les pratiques se rapprocher. Le moment est donc propice pour en cerner quelques éléments.

1 [□] Respectivement président et rapporteur d'un groupe de travail dont les membres se sont réunis les 1^{er} et 21 juin 2012. Les auteurs remercient vivement les membres du groupe de travail pour leur participation aux échanges et pour leur concours à la rédaction de ce texte. Le groupe de travail était composé de : Robert Chabbal (notamment ancien Directeur pour la Science et la technologie à l'OCDE), Jean-Michel Jolion (notamment Président du Comité de suivi du master), Jean-Pierre Korolitski (Conseiller « Initiatives d'excellence » au Commissariat général à l'investissement), Jacques Lesourne (FutuRIS), Denis Randet (ANRT) et Laurent Zibell (Directeur de FutuRIS).

1 – 50% d'une génération diplômée du supérieur?

La volonté politique de favoriser en Europe et en France une « économie de la connaissance » s'est accompagnée de l'annonce de grands objectifs pour l'enseignement supérieur. Dans la continuité des stratégies de Lisbonne et d'Europe 2020, la France a adopté en 2007, après plusieurs initiatives depuis les années 1980, la mise en place du « plan pluriannuel pour la réussite en licence » visant à diminuer de moitié l'échec en première année de licence à horizon de 5 ans, à atteindre 50% d'une classe d'âge de niveau licence et à faire de la licence un diplôme qualifiant pour la poursuite d'études et pour l'insertion professionnelle.

Que penser de cet objectif de 50% au chiffre rond, ambitieux et trop peu interrogé malgré son omniprésence? Quantité pour quantité, on l'analysera ici en lien avec les projections d'emplois, sans oublier combien leur réalité reste liée à la conjoncture, au coût du travail et aux possibilités des individus de les pourvoir.

1.1 Quels emplois en France en 2020 ?

L'emploi constitue classiquement un des registres de l'articulation des besoins formation-emploi. (Steedman, Verdier et al., 2010) Cette articulation est complexe et, intégrant de fait une série de déséquilibres et de réajustements (de spécialité, de niveau,...), elle déborde la perspective d'une simple adéquation entre l'offre de formation et la demande de travail. (Céreq, 2012) Entre déséquilibres de fait et équilibre recherché, l'articulation formation-emploi évolue elle-même avec les mutations des caractéristiques et de l'emploi et de la formation.

Selon les projections tendanciennes d'emplois de la Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques (DARES) et du Conseil d'analyse stratégique (CAS), avec les départs en retraite importants (600 000 en moyenne par an) et les emplois créés (150 000 en moyenne par an), 750 000 postes par an en moyenne seraient à pourvoir entre 2010 et 2020. Au total, le volume d'emplois s'élèverait en 2020 à un peu plus de 27 millions d'emplois. Sur la période 2010-2020, environ 7,4 millions d'emplois seraient à pourvoir, en lien principalement avec le nombre important de départs en retraite, le volume d'emplois créés étant quant à lui légèrement inférieur à celui de la période 1993-2010. Entre les départs en retraite et les emplois créés, les dynamiques sont contrastées selon les niveaux de qualification. (Tableau 1)

TABEAU 1 – Projections d'emplois à pourvoir à l'horizon 2020 selon le niveau de qualification

Source : d'après « Les métiers en 2020 : progression et féminisation des emplois les plus qualifiés ; dynamisme des métiers d'aide et de soin aux personnes », Projection CAS-DARES, *DARES Analyses*, mars 2012, n° 022

NIVEAU DE QUALIFICATION DOMINANT	EMPLOIS EN 2020 (EN MILLIERS)	CREATIONS NETTES D' EMPLOIS 2010– 2020 (EN MILLIERS)	DEPARTS EN FIN DE CARRIERE 2010–2020 (EN MILLIERS)	POSTES A POURVOIR 2010–2020 (EN MILLIERS)	POSTES A POURVOIR ANNUELLEMENT (EN MILLIERS)
CADRES	5345	527	1114	1641	164
PROFESSIONS INTERMEDIAIRES	5849	442	1101	1543	155
EMPLOYES QUALIFIES	5740	90	979	1069	107
EMPLOYES NON QUALIFIES	3757	286	909	1195	119
OUVRIERS QUALIFIES	4289	98	1013	1111	111
OUVRIERS NON-QUALIFIES	1682	-34	315	281	28
INDEPENDANTS	1833	6	510	516	52
TOTAL	27149	1415	5941	7356	736

Environ les deux tiers des 1,5 millions d'emplois supplémentaires entre 2010 et 2020 concerneront les postes de cadres et de professions intermédiaires, autrement dit à niveau de qualification élevé. C'est précisément parmi ces emplois créés que le recrutement sera le plus favorable aux jeunes entrant sur le marché du travail, plus particulièrement encore pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Ces postes créés impliqueront souvent des comportements à la fois innovants, créatifs, fiables et responsables, nécessaires à l'innovation dans les organisations.

1.2 Trop ou trop peu de diplômés du supérieur ?

L'élévation du niveau de diplôme requis à l'entrée du marché du travail pour les jeunes est une tendance lourde pour l'ensemble des catégories d'employés. Elle résulte en partie des évolutions du marché de l'emploi. Elle est aussi entretenue par les entreprises qui recrutent à un niveau de diplôme plus élevé que le minimal requis et par les étudiants qui prolongent leurs d'études pour des raisons diverses. Les exigences pour chaque niveau d'emploi en termes d'élargissement des compétences (bureautique, communication, prise de responsabilité,...) sont aussi plus en plus élevées. Cette tendance a des incidences sur l'articulation niveau de formation et niveau de qualification.

Si on pense cette articulation de manière très réductrice en termes d'adéquation pure entre demande d'emplois et offre de diplômés, on peut prévoir en croisant les prévisions précédentes de volume d'emplois et les prévisions de diplômés de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (Chirache et Sauvageot, 2006) qu'à l'horizon 2020 (Tableau 2) :

- 1) les diplômés de l'enseignement supérieur (bac +2 et bac +3 et plus) pourraient représenter entre 42% et 49 % des besoins en recrutement du marché du travail, soit entre environ 309 000 et 361 000 emplois ;

- 2) les bacheliers ou les jeunes titulaires d'un diplôme équivalent représenteraient entre 26% et 28% des besoins de recrutement de jeunes, soit entre 191 000 et 206 000 emplois ;
- 3) les jeunes titulaires d'un diplôme de type CAP ou BEP représenteraient entre 12 et 13% du total des recrutements, soit entre 88 000 et 96 000 emplois ;
- 4) les jeunes sans diplôme représenteraient entre 13% et 17% des besoins, soit entre 96 000 à 125 000 emplois en 2020.

TABEAU 2 – Projections de la demande d'emplois et de l'offre de diplômés à l'horizon 2020

Source : d'après DEPP, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, n° 5, 2011 ; François de Jouvenel et Alain Parant, « Projections d'effectifs d'élèves, d'étudiants et de stagiaires de la formation continue », Note thématique, *L'enseignement et la formation à l'horizon 2025*, Futuribles international, 2011 ; DEPP, « Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2011 à 2020 », Note d'information 11.16.

	ESTIMATION DES BESOINS DE RECRUTEMENT DU MARCHE DU TRAVAIL EN JEUNES DIPLOMES EN 2020 (EN MILLIERS)	MOYENNE ANNUELLE DU NOMBRE DE DIPLOMES SORTANTS EN 2007, 2008 ET 2009 (EN MILLIERS)	PREVISION TENDANCIELLE DU NOMBRE DE DIPLOMES SORTANTS EN 2020	ECART PREVISIONNEL TENDANCIEL ENTRE LE NOMBRE DE DIPLOMES SORTANTS ET LES BESOINS DE RECRUTEMENT EN 2020 (EN MILLIERS)	PREVISION DU NOMBRE DE DIPLOMES SORTANTS EN 2020 AVEC L'HYPOTHESE DE 80% DE BACHELIERS ET DE 50% D'UNE CLASSE D'AGE DIPLOMEE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	ECART PREVISIONNEL ENTRE LE NOMBRE DE DIPLOMES ET LES BESOINS DE RECRUTEMENT EN 2020 A 80% ET 50% DE DIPLOMES (EN MILLIERS)
Doctorat (bac+8)	Entre 309 et 361	7	8	Entre -44 et +8	10	Entre +17 et +69
Master (bac+5)		102	110		131	
Licence (bac+3)		77	83		99	
DUT, BTS (bac +2)		107	116		138	
bac	Entre 191 et 206	171	174	Entre -32 et -17	211	Entre +5 et +20
CAP, BEP ou équivalent	Entre 88 et 96	115	137	Entre +41 et +49		
Diplôme national du brevet et sans diplôme	Entre 96 et 125	122	128	Entre +3 et +32		
Total	Entre 684 et 788	701		Entre -32 et +38		Entre +22 et +89

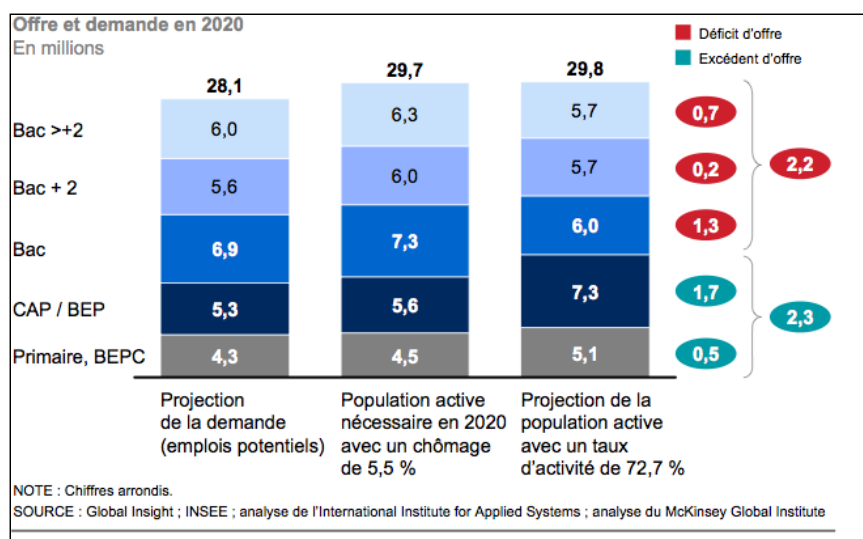
Quelques pistes de réflexion méritent attention :

- 1) si les conditions actuelles du système se maintiennent, il y aurait en 2020 un déséquilibre entre offre et demande d'emplois et de diplômés selon les niveaux de formation. Il manquerait entre 11 000 et 76 000 diplômés de niveau bac et au-dessus, pendant qu'il y aurait un excédent de 44 000 à 81 000 de jeunes, diplômés ou non, n'ayant pas le bac. On peut comprendre à cet égard l'ambition sociétale d'augmenter le niveau de formation des jeunes ;
- 2) le scénario tendanciel indique d'importantes variations. A un extrême l'offre de diplômés de l'enseignement supérieur peut être excédentaire de 8 000 diplômés et, à l'autre, déficitaire de 44 000 diplômés ;
- 3) le scénario intégrant l'ambition politique d'atteindre 80% de bacheliers et 50% de diplômés de l'enseignement supérieur change radicalement la donne pouvant sans modification des emplois conduire à un excédent de 5 000 à 20 000 bacheliers et de 17 000 à 69 000 diplômés au-delà. On pourrait alors redouter une augmentation du taux de chômage des jeunes diplômés, leur déclassement ou la dévalorisation des diplômes. Il

peut aussi en découler des effets bénéfiques d'un autre ordre, de croissance endogène et d'amélioration des systèmes productifs. (Lemistre, 2008)

En prenant en compte les évolutions possibles des emplois répondant à l'objectif ambitieux d'une "économie de la connaissance" et d'une économie française alignée sur les performances européennes médianes, le McKinsey Global Institute a réalisé un scénario évaluant à 240 000 (plutôt que 150 000) le nombre d'emplois annuels qui devraient être créés en France à l'horizon 2020. Avec un taux de chômage de 5,5% (actuellement autour de 10%), un taux d'activité de 72,7% (actuellement de 65% environ) et un taux de croissance annuel du PIB de 2,1%, l'offre de diplômés sur le marché du travail serait alors, comme dans le scénario tendanciel précédent, déficitaire au niveau bac et au-dessus et excédentaire en dessous (Graphique 1). Ainsi, avec l'hypothèse d'une relance de l'emploi, il manquerait en 2020 en France 2,2 millions de diplômés d'un niveau bac ou supérieur, pendant qu'à l'inverse 2,3 millions d'actifs non bacheliers ne trouveraient pas d'emploi.

GRAPHIQUE 1 – Projection à horizon 2020 de la demande d'emploi
et de l'offre de diplômés en France selon les niveaux d'étude –
Scénario économie de la connaissance compétitive à l'échelle européenne
Source : « L'emploi en France : cinq priorités d'action d'ici 2020 », McKinsey Global Institute, *Briefing note*, mars 2012



Les inadéquations observées ne sont pas à considérer comme de pures anomalies. Des réajustements sont susceptibles d'être opérés par les acteurs économiques eux-mêmes : recrutements à des niveaux de formation autres, formations encouragées par les entreprises, promotions internes, accueil d'étudiants étrangers, embauche de jeunes diplômés étrangers,... Quoi qu'il en soit :

- 1) le marché du travail connaît et connaîtra, du moins tendanciellement, une augmentation des niveaux de qualification ;
- 2) le recrutement des jeunes diplômés verra une augmentation générale du niveau de formation, avec une pression particulièrement forte sur les niveaux bac+3 et au dessus ;

- 3) si les conditions économiques et de formation actuelles restent inchangées, on peut s'attendre à un déficit probable de l'offre de diplômés au niveau bac et au-dessus ;
- 4) dans l'optique d'un développement du marché du travail en France en lien avec l'ambition politique européenne et nationale de la mise en place d'une « économie de la connaissance », l'offre de diplômés en France paraît encore plus fortement déséquilibrée ;
- 5) à l'inverse, si les conditions économiques sont stables, les objectifs de 50% et 80% de diplômés de l'enseignement supérieur et de bacheliers risquent de conduire à un excédent de ces diplômés par rapport à l'offre de travail.

Autrement dit, les ambitions quantitatives annoncées pour l'éducation et l'enseignement supérieur n'ont véritablement de sens que si elles sont étroitement et positivement liées à la dynamique économique et à l'emploi, et bien sûr, à la qualité des formations de l'enseignement supérieur, qualité qui ne saurait évidemment diminuer pour atteindre l'objectif de 50% de diplômés.

1.3 Un objectif et des moyens à préciser pour la licence

Il subsiste une certaine confusion des objectifs affichés selon les contextes : 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ? 50% au niveau licence ?

En 2010, 42% des jeunes âgés de 25 à 29 ans déclarent posséder un diplôme de l'enseignement supérieur : 26% un diplôme de l'enseignement long (DEUG ou diplôme plus élevé) et 16% un diplôme de l'enseignement court professionnalisant (BTS, DUT ou diplôme d'études paramédicales et sociales). (DEPP, 2011) Cette proportion est plus importante en France que dans de nombreux pays de l'OCDE, la France se situant au 7^e rang pour l'enseignement court et au 18^e rang pour les enseignements longs (licence et suivants).

L'objectif de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur mériterait ainsi d'être mieux précisé, de valoriser en particulier le cycle licence et de mieux cibler les objectifs à cet égard. Plusieurs raisons y conduisent : cette orientation est en cohérence avec les évolutions tendancielles du marché du travail précédemment analysées et pourrait favoriser l'évolution des emplois et la croissance. Enfin, dans le cadre de la réforme LMD, elle institue la licence comme le diplôme pivot de l'enseignement universitaire, à l'instar du "bachelor" dans d'autres pays, rompant avec un système où se sont les formations de niveaux bac+2 et bac +5 qui sont valorisées.

Une telle revalorisation de la licence universitaire qualifiante implique à la fois une démarche pro-active de communication et de relations avec les entreprises et une adaptation des parcours, des contenus, des méthodes et des pédagogies. Plus qu'un soutien ponctuel sous la forme d'un « plan », par exemple, l'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, n'a de sens que s'il s'accompagne de moyens (financiers, humains, matériels) permanents à la mesure de l'ambition.

1.4 La diversité des étudiants : cohérence des flux et orientation des publics

En 2010, l'ensemble du système éducatif français comptait 15 millions d'élèves et d'étudiants, soit 6,5 millions dans le premier degré, 6 millions dans le second degré (dont

3,2 millions en collège, 0,7 million en second cycle professionnel et 1,5 million en second cycle général et technologique) et 2,3 millions dans l'enseignement supérieur.

Entre 1995 et 2010, l'essentiel de l'accroissement du nombre de bacheliers s'est fait dans la filière professionnelle, les bacheliers généraux baissant de 58 à 53%, les technologiques de 28 à 25%, pendant que les baccalauréats professionnels progressaient de 14 à 22%.

Environ 78% des bacheliers poursuivent dans l'enseignement supérieur : 99,8 % des bacheliers généraux, 77,8% des bacheliers technologiques et 26,7% des bacheliers professionnels en constante progression ces dernières années. (Tableau 3)

TABLEAU 3 – Taux d'inscription immédiate des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur en 2010-2011

Source : DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2011

Établissements	Baccalauréat général					Baccalauréat technologique					Bac pro	
	L	ES	S	Total	Rappel 2009	STI	STG	Autres (3)	Total	Rappel 2009	Total	Rappel 2009
Universités (1)	70,5	64,4	64,5	65,5	64,6	26,2	32,4	23,0	20,5	28,1	7,7	7,7
Disciplines générales, de santé et formations ingénieurs	66,3	52,3	52,0	54,8	53,8	8,6	22,9	19,0	18,7	17,9	6,9	6,9
IUT secondaire	0,0	0,2	8,2	4,4	4,5	14,5	0,1	3,3	4,2	4,4	0,2	0,3
IUT tertiaire	2,2	11,9	4,3	6,3	6,3	3,1	9,4	0,7	5,7	5,8	0,5	0,5
STS (2)	10,5	11,4	6,8	8,9	8,9	56,6	45,1	26,2	42,7	44,0	18,4	17,7
Production	3,1	1,1	3,4	2,7	2,5	50,6	1,1	12,3	15,2	16,2	8,3	7,8
Services	7,4	10,3	3,4	6,2	6,4	6,0	44,0	13,9	27,5	27,8	10,1	9,8
CPGE (2)	7,8	6,1	19,3	13,2	13,3	2,9	1,3	0,5	1,5	1,4	0,0	0,0
CPGE économiques	0,1	4,4	3,0	3,0	3,1	0,0	1,3	0,0	0,7	0,7	0,0	0,0
CPGE lettres	7,7	1,7	1,0	2,3	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CPGE sciences	0,0	0,0	15,2	7,9	7,9	2,9	0,0	0,5	0,8	0,8	0,0	0,0
Autres formations	9,6	13,1	12,6	12,3	12,2	3,7	4,4	7,7	5,1	5,6	0,6	0,6
Écoles d'ingénieurs non universitaires (5)	0,0	0,0	4,6	2,4	2,3	0,8	0,0	0,1	0,2	0,2	0,0	0,0
Cycle prépa intégré	0,0	0,0	1,8	0,9	0,9	0,3	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0
Formation ingénieurs	0,0	0,0	2,8	1,5	1,4	0,5	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0
Formations d'ingénieurs en partenariat	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Écoles de commerce, gestion, vente, comptabilité	0,7	5,3	1,8	2,7	2,7	0,2	1,2	0,1	0,7	0,7	0,1	0,1
Facultés privées	1,9	1,8	0,9	1,3	1,3	0,0	0,2	0,3	0,2	0,2	0,0	0,0
Écoles de notariat	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Écoles d'architecture	0,2	0,2	0,7	0,5	0,5	0,3	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0
Écoles supérieures artistiques et culturelles	4,2	1,2	0,8	1,5	1,3	0,9	0,5	0,4	0,5	0,5	0,2	0,2
Écoles paramédicales (6)	0,6	1,4	1,2	1,1	1,3	0,1	0,4	6,0	1,8	2,3	0,1	0,1
Écoles préparant aux fonctions sociales (6)	0,3	0,3	0,0	0,2	0,2	0,0	0,1	0,5	0,2	0,2	0,1	0,0
Formations et autres écoles de spécialités diverses (7)	1,6	2,8	2,6	2,5	2,4	1,2	1,9	0,3	1,3	1,3	0,2	0,2
Taux d'inscription	98,4	95,0	(4) 103,2	99,8	99,0	88,5	83,3	57,4	77,8	79,1	26,7	25,9
Inscriptions des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur	44 946	83 847	150 493	279 286	283 993	26 860	56 659	20 304	103 823	104 038	31 708	31 322
Bacheliers 2010	45 692	88 220	145 839	279 751	286 762	30 022	68 043	35 366	133 431	131 602	118 586	120 728

(1) Uniquement les 76 universités et le centre universitaire de formation et de recherche d'Albi.

(2) Y compris les CPGE ou les STS dépendant du ministère de l'alimentation de l'agriculture et de la pêche.

(3) STL, ST2S (Sciences et technologies de la santé et du social ex-SMS), Hôtellerie, STAV (Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant), TMD (Techniques de la musique et de la danse).

(4) Voir « Définitions ».

(5) Y compris les 3 universités de technologies, les 2 INP, l'institut polytechnique de Grenoble et l'ENS nature et paysage de Blois.

(6) Données de l'année 2009-2010.

(7) Y compris les 5 établissements parisiens (IEP, INALCO, Observatoire et Institut physique du Globe, établissement Paris-Dauphine), les diplômes de comptabilité et gestion (ex-DPECF) et les classes préparatoires aux études supérieures (CPES).

Trois observations se dégagent :

- 1) en 2010, les bacheliers généraux représentant environ 67% des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur, les bacheliers technologiques 25% et les bacheliers professionnels 7,5% même si leur formation ne les y destine pas *a priori*. Parmi les

nouveaux entrants à l'université 73,5% viennent de bacs généraux, 16,4% de bacs technologiques et 4,3% de bacs professionnels. Cette diversification des publics est une évolution majeure de l'enseignement supérieur au cours des dernières années ;

2) l'inscription en licence universitaire ne constitue qu'une orientation légèrement majoritaire des bacheliers généraux : seulement 52% des bacheliers S et ES et 68% des bacheliers L. 20% d'entre eux s'orientent vers des filières courtes (9,7% en IUT et 8,9% en STS), 13% intègrent une classe préparatoire et 12% directement une école. De plus seulement 11% des titulaires d'un bac S s'orientent vers les licences universitaires scientifiques. (Andler, 2012)

Ainsi, alors qu'elle est conçue pour les bacheliers généraux, à peine plus de la moitié s'y inscrit et 20% d'entre eux vont vers des formations courtes privilégiant une stratégie du *step by step* ou de la voie professionnalisante ; un nouveau type de bacheliers, moins bien formés à la poursuite d'études universitaires longues, et réussissant de fait moins bien que les étudiants titulaires d'un bac général (Jaoul-Grammare et Nakhili, 2010), s'y oriente aujourd'hui. Enfin, une grande partie des étudiants, environ 20%, déclarent arriver dans la licence universitaire par défaut. (Andler, 2012)

Dans certaines disciplines universitaires, les titulaires d'un bac technologique et d'un bac professionnel peuvent représenter entre le tiers et le quart des nouveaux entrants (sciences économiques et de gestion, administration économique et sociale, sciences humaines et sociales, sciences et techniques des activités physiques et sportives).

3) Environ 66% des nouveaux inscrits à l'IUT sont titulaires d'un bac général, majoritairement d'un bac S et ES et 28% possèdent un baccalauréat technologique. Très peu ont un bac L ou un bac pro. L'IUT est conçu par beaucoup d'étudiants, non seulement comme une formation professionnalisante mais aussi comme une étape de poursuite d'études, contournant la première année de licence ou évitant le passage par les classes préparatoires.

Tous effectifs confondus, l'enseignement supérieur, hors apprentissage, comptait en 2010 2,3 millions d'étudiants (1,4 à l'université, 0,2 million dans les STS, 0,1 en classes préparatoires et grandes écoles, 0,6 dans les autres établissements). Au sein de l'université, en incluant les IUT, environ 864 000 étudiants étaient inscrits dans un cursus de licence, 509 000 étudiants suivaient un cursus de master et 64 000 étaient en doctorat. Entre 1985 et 2010, les effectifs d'étudiants inscrits en licence ont augmenté de 33,6%, ceux de master ont cru de 63,5% et ceux de doctorat ont augmenté de 88,2%. Ces évolutions comparées des effectifs dans les diverses filières de l'enseignement supérieur révèlent là encore la fragilité de la licence universitaire dans le système général de l'enseignement supérieur en France.

2 – Expliciter la diversité des enseignements supérieurs pour améliorer leur lisibilité et leur cohérence

Trop d'étudiants se découragent et échouent parce qu'ils ne sont pas en face des bons cursus, ni dans les établissements qui leur correspondent le mieux. On incrimine souvent l'illisibilité de beaucoup de formations, et particulièrement celles de licence, trop spécialisées pour être visibles au-delà d'une niche étroite ou au contraire trop générales pour servir de repère. Cette illisibilité est en partie inhérente à la nature même des formations supérieures, représentant un point de départ sans point d'arrivée explicite. Les employeurs en attendent un potentiel d'évolution autant qu'une force d'exécution, et les étudiants un surplus par rapport aux attendus d'un emploi leur permettant d'évoluer et de se construire une carrière.

La qualité des ajustements possibles entre étudiants, parcours de formations et politiques d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines est donc essentielle. Faute d'explicitation ces ajustements, la lisibilité est confusément assimilée à la sélectivité plutôt qu'aux contenus et débouchés visés. Valoriser la licence universitaire appelle donc à améliorer la cohérence des parcours proposés en fonction des activités professionnelles futures, des types d'étudiants accueillis, des pédagogies pratiquées et des catégories d'enseignants mobilisés.

De meilleurs ajustements devraient aussi permettre d'éviter un allongement en soi des études, à condition aussi de valoriser en même temps la formation continue, défaillante en France. L'effort à fournir est particulièrement important pour le niveau licence qui peine à trouver sa place à l'université entre un prolongement des voies courtes traditionnellement confiées aux STS et écoles professionnelles et simple étape vers les voies longues de master, alors que ce niveau constitue un débouché d'avenir important, en formation initiale en tout cas.

2.1 L'ajustement entre sélection et orientation : s'adapter à la diversité des étudiants

Réussir en licence? Les plans avec cet objectif se sont succédé sans que, comme le constate la Cour des comptes à propos de la dernière tentative, les résultats en soient probants ! Faut-il en conclure qu'il s'agit d'un pari voué à l'échec ? Beaucoup le pensent qui ne voient dans ces efforts que le cache-misère d'une bonne conscience toujours prise en défaut et demandent, selon les cas, qu'on instaure une sélection à l'entrée en licence, revenant à en exclure *a priori* les 25% issus de bacs technologiques et bacs professionnels qui y échouent majoritairement, ou que, seconde option, l'on y mette autant de moyens que dans les filières sélectives des lycées et écoles – ce qui reviendrait à doubler les budgets – ou, troisième option, à les sortir des universités consacrées à la recherche pour les confier à un nouvel établissement spécialisé, à l'image des collèges universitaires existant dans d'autres pays.

La sélection à l'entrée de l'université est un sujet brûlant : l'ouverture à l'enseignement supérieur qu'elle garantit à tout bachelier est le prix depuis longtemps payé à l'acceptation d'un système dual privilégiant une formation séparée des futures élites dans les grandes écoles. Il n'est pas bon de renoncer à cette ouverture. Il pourrait par contre y avoir un intérêt plus large à refonder nos formes de sélection et de formation. Après tout, les pays qui n'ont

pas sorti la formation de leurs élites de leurs universités n'ont pas des cadres moins performants et l'endogamie des nôtres n'est nulle part considérée comme un atout. Il est en tous les cas douteux qu'il y ait une quelconque vertu à ce que les universités continuent à être, en première année en tout cas, le réceptacle des rejetés des filières sélectives. Il y a là un double gâchis, pour ceux n'y trouvant pas la rigueur d'encadrement qu'ils avaient eux-mêmes souhaitée en postulant en STS, IUT ou classe préparatoire, et pour ceux qui ont choisi l'université pour ce qu'elle est, un lieu de plus grande autonomie, et qui se trouvent freinés dans leurs études dans des groupes trop hétérogènes.

Il faut donc raisonner autrement : réaffirmer le droit pour tout bachelier prêt à en faire l'effort de s'inscrire dans une filière d'enseignement supérieur, mais rendre toutes les filières sélectives en explicitant ce qu'elles requièrent pour réussir, en déployant une offre diversifiée suffisante. Cela suppose, comme cela s'expérimente, une évaluation des acquis et un accompagnement préalable du lycéen pour son orientation permettant de nouer une sorte de contrat pédagogique implicite entre lui et l'établissement.

Ceux qui enseignent en premier cycle ont éprouvé leur impuissance devant des nouveaux étudiants, plus résignés que révoltés d'ailleurs, découvrant trop tard la difficulté du chemin et qui disparaîtront souvent avant la fin de l'automne. Ils connaissent aussi ce moment où des étudiants en difficulté basculent et s'y mettent en se rendant compte qu'ils sont en train de jouer leur avenir et pas seulement l'obtention d'un 10 compensé à leur examen. Il faut pouvoir avancer le moment de cette prise de conscience et de basculement. C'est une vertu des filières sélectives que d'obliger l'étudiant à se poser d'emblée ces questions et d'en faire un support de la relation pédagogique.

Il faut dans ce sens permettre aux universités de sortir de la caricature "entrée ouverte, sortie fermée en fin de première année" (en licence comme en master d'ailleurs). Il faut leur permettre de travailler avec des étudiants qui les ont choisies. Il faut donc poser cette exigence d'ouverture et de sélectivité pour toutes les filières de l'enseignement supérieur, sortir de l'illisibilité actuelle et des concurrences déloyales entre lycées, IUT et licences universitaires et expliciter les finalités de chaque filière, les types de bacheliers qu'elles ont pour mission prioritaire d'accueillir et ceux qu'elles peuvent sélectionner, ouvrir par exemple les STS aux bacheliers qui les demandent, voire prioriser l'inscription des bacheliers technologiques et professionnels en IUT et STS plutôt qu'obliger les universités à les inscrire en licence.

Aujourd'hui les missions confiées aux enseignants définies par disciplines et grades restent abstraites et contradictoires, ce que traduit le sentiment d'un univers dé-professionnalisé. Rendre les missions de chaque établissement plus lisibles, à la fois cohérentes et concrètes, est au cœur de ce qui peut contribuer à accroître le goût d'enseigner en premier cycle. Les ajustements complexes ne se gèrent pas de l'extérieur : les tensions inhérentes à l'enseignement ne peuvent se résoudre que de façon décentralisée et au sein de collectivités professionnelles au clair sur leurs missions.

L'université ne peut continuer à supporter seule la possibilité pour tout bachelier de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Même avec des moyens supplémentaires, cela l'étoufferait. Il

ne peut s'agir pour autant de répartir l'échec sur tous pour le rendre moins visible ; il faut donc utiliser chacun pour ses points forts et mettre en pratique un nouveau partage entre lycées et universités de l'obligation d'accueil de tous, obliger par exemple les STS à mieux accueillir tous les bacheliers technologiques et professionnels qui le souhaitent, et les IUT à se concentrer davantage sur la réussite des bacheliers technologiques. Aujourd'hui certaines classes de STS sont composées majoritairement de bacheliers S, y compris avec mention et les IUT sont devenus des prépas aux écoles supérieures, notamment d'ingénieurs. Une bonne part de ces étudiants, même s'ils y réussissent, manquera plus tard dans les effectifs des universités en licence générale et master, particulièrement dans les filières scientifiques faute d'une préparation adaptée.

2.2 L'ajustement entre formations et professions : la diversité des modes d'insertion professionnelle

Toute formation supérieure vise une insertion professionnelle réussie. L'université même limitée à l'acquisition d'une pure culture scientifique a toujours visé un objectif professionnel, simplement cette culture pouvait apparaître comme une fin en soi quand elle était jugée suffisante au regard de ses débouchés traditionnels dans l'enseignement, la recherche et les concours publics qui valorisaient d'abord un niveau d'études ; les emplois à contenu plus technique ou technologique, dont ceux d'ingénieurs, étant renvoyés à des filières et établissements séparés. La LRU a mis l'accent sur le fait que cette insertion ne pouvait plus découler de la seule obtention d'un diplôme mais d'actions volontaires spécifiques, y compris pour accéder aux métiers de l'enseignement.

Acquise en vue d'un emploi, toute formation supérieure est professionnelle. L'opposition entre formations générales et formations professionnelles est en effet souvent artificielle et renvoie plus à des différences de parcours internes qu'à une formation. En témoigne le fait que le choix entre insertion professionnelle et poursuite d'études est souvent fait par l'étudiant à l'issue ou dans le semestre terminal de sa formation. Cette indifférenciation est cohérente avec le développement d'emplois nouveaux ou en forte évolution faisant autant appel à des capacités d'évolution ultérieure qu'à des capacités de réalisation déjà déterminées. L'adéquation immédiate entre formation et emploi devient donc l'exception et la nécessité d'un ajustement progressif, s'étalant quelque fois sur la durée d'une carrière, la règle. La formation universitaire se doit de fournir ces réserves d'évolution et d'innovation en étant plus attentive à l'acquisition d'autonomie personnelle de ses étudiants. Encore faut-il qu'elle puisse réarticuler avec ses partenaires professionnels, privés et publics, des formations initiales et continues plus larges et des politiques d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines.

Pour cela, il faut expliciter la diversité des articulations entre formations et professions :

- La première articulation, la plus traditionnelle dans les universités, est celle où **le métier s'apprend après la formation** pour des emplois où le diplôme vaut qualification comme indication d'un niveau souvent mis comme condition de présentation d'un concours. C'est le cas de la majorité des emplois publics où l'on apprend son métier une fois en poste ; c'est le cas des grandes écoles devenues généralistes, où compte plus le niveau de sélection que

la spécificité du contenu ; c'est le cas également de certains métiers transversaux à dominante administrative ou bureaucratique dans des branches comme les banques ou les assurances.

- La seconde concerne les formations « professionnelles » au sens fort, où **le métier s'apprend au cours de la formation, le plus souvent en alternance** et où le diplôme vaut qualification pour autant qu'il ait été déterminé avec une profession en même temps que les emplois auxquels il conduit et ne résulte pas de la seule perception du métier par les enseignants. C'est la voie où se développent le plus spontanément l'alternance et l'apprentissage, gage de coopération durable entre établissement de formation et entreprises.
- La troisième concerne **le sas de professionnalisation nécessaire après le cursus pour des étudiants qui ont suivi une formation générale disciplinaire sans qualification avérée**. Ces étudiants ont des qualités et compétences qui peuvent être qualifiées, leur formation, même sans être explicitement professionnelle, n'en est pas moins une formation qualifiante. Pour aller au bout de l'insertion professionnelle, il faut donc, d'une part, apprendre à mieux qualifier en termes de compétences ce qui a été acquis en formation initiale disciplinaire et, d'autre part, considérer le diplôme comme un produit semi-fini nécessitant un sas de professionnalisation, accompagnant l'insertion et accolé à la formation générale, construit sur le mode de l'alternance par exemple en contrat de professionnalisation. A l'inverse de la première voie qui séparait nettement le rôle de l'établissement de formation de celui de l'employeur, et à l'inverse de la seconde qui les liaient en cours de formation, cette voie les lie en début de carrière, incitant l'université à se rendre capable d'accompagner l'étudiant et l'entreprise tout au long de sa vie professionnelle.

Chacune de ces formes d'articulation établit un partage spécifique de responsabilité entre formateurs et professionnels futurs employeurs ainsi qu'une répartition différente des savoirs et compétences à acquérir, lors de la formation, de façon alternée entre formation et lieu de travail ou ultérieurement en emploi. Un bon exemple de cette articulation est l'Université de Rennes 2 qui a mis en place un projet de pré-professionnalisation des licences générales. (Encadré 1)

ENCADRE 1

Projet d'"Initiative d'excellence en formation innovante"(IDEFI) retenu dans les "Investissements d'avenir"

Pré-Professionnalisation des licences générales (2PLG) de l'université de Rennes 2

Pour répondre, comme universités de lettres et de sciences humaines, au triple enjeu de l'insertion professionnelle des étudiants, de la lisibilité pour les acteurs socio-économiques des formations dispensées et des représentations des étudiants, l'université Rennes 2 a conçu et mis en œuvre un dispositif original de préprofessionnalisation des licences générales. Ce dispositif permet à tout étudiant de licence de construire son projet professionnel à travers des parcours de formation définis à partir de cinq champs professionnels : métiers de l'administration et des organisations, métiers de la culture et de la création artistique, métiers de l'enseignement et de la formation, métiers de l'information et de la communication, métiers des secteurs de la santé et du social.

Le projet 2PLG propose, sur cette base, d'expérimenter, puis de généraliser, de nouvelles méthodes pédagogiques susceptibles de renforcer la dimension professionnalisante des formations : *l'alternance*, qui permettra une véritable immersion des étudiants dans les différents milieux professionnels et une confrontation aux réalités des secteurs d'activités ; *la pédagogie par projet*, qui contribuera à l'acquisition de nouvelles compétences tant en termes d'autonomie, que de travail en équipe et de gestion de projet par la réalisation de projets collectifs.

Il s'agit donc de former, sur les 5 semestres qui suivent le semestre d'orientation, de nouveaux profils de licenciés ouvrant soit une poursuite d'études dans une perspective professionnelle consolidée, soit une intégration réussie dans le monde du travail au terme de la licence.

Ces modalités reposent sur un renforcement des relations avec le secteur socio-économique, tant, bien évidemment, pour les mises en situations professionnelles que pour les réalisations issues de la pédagogie par projet. Au-delà d'une insertion professionnelle efficace, le projet 2PLG a pour objectifs de modifier le regard porté, par les employeurs, les étudiants et les parents, sur la vocation professionnalisante des formations d'arts, de lettres, de langues et de sciences humaines et sociales et de démontrer, par l'exemple, que ces filières conduisent, dans les mêmes conditions que d'autres, à un emploi de qualité.

Ce projet pourra être dupliqué dans d'autres formations de licence. L'évaluation des résultats et leur communication devraient favoriser l'émergence d'un modèle en tout ou partie transposable dans d'autres universités.

2.3 L'ajustement entre niveaux de qualification (emploi) et niveaux de diplôme (formation)

La finalité d'insertion professionnelle a conduit à dépasser la seule mesure de la quantité de savoir accumulé (nombre d'années après le bac) et à identifier les compétences acquises, aujourd'hui inscrites dans un supplément individualisé explicitant les acquis du parcours de chaque diplômé. Ainsi est-on aussi passé du 3, 5, 8 au LMD dont chaque niveau peut être obtenu aussi légitimement par un parcours de formation, théoriquement sans durée rigide préétablie, que par la preuve faite des compétences acquises par l'expérience (VAE). Chaque grade LMD unifie ainsi un niveau d'étude et un niveau de qualification permettant, en théorie, une insertion réussie.

Il vaut la peine d'expliciter cette correspondance en y incluant le niveau bac +2, essentiel comme niveau de qualification supérieur, le TLMD en quelque sorte :

• Niveau T "technicien supérieur" (essentiellement BTS)

Son titulaire est capable d'appliquer des techniques à un haut niveau et d'évoluer en même temps que son emploi, salarié spécialisé et non spécialiste, rapport d'application de savoirs spécialisés liés à des formes d'organisation assez stables. C'est le degré de complexité de la tâche et d'autonomie qui le distingue du bac professionnel ou bac technologique.

• Niveau licence (licence professionnelle et licence générale "professionnalisante")

Son titulaire est capable d'évoluer et de faire évoluer son emploi en rapport avec des évolutions externes, rapport d'adaptation de savoirs eux-mêmes en évolution ou utilisés dans un contexte d'organisation floue. C'est, outre la pleine maîtrise d'un savoir disciplinaire, l'ouverture et la capacité d'auto organisation qui distingue le Licencié du technicien supérieur. Cela est parfois brouillé par le fait que certaines licences Pro sont plutôt des BTS super spécialisés.

• Niveau master (masters et ingénieurs)

Son titulaire est capable de redéfinir son emploi et de faire évoluer l'organisation dans laquelle il se trouve, et de participer à l'élaboration de stratégies. Ce qui prime est le rapport à la conception et la contribution à la production de procédures, techniques et savoir originaux ; en

découle une capacité à transmettre le sens des tâches et des organisations. Il est capable d'encadrer et de définir les tâches de subordonnés (rapport homme organisation). Le niveau M se distingue du L en donnant la capacité d'intégrer des savoirs et compétences au profit de l'exercice d'activité et en concevant des solutions originales par approfondissement de disciplines et techniques particulières (expert pointu) ou par innovation de transfert en allant chercher ailleurs d'autres manières de concevoir et de faire.

• Niveau Doctorat

Le niveau doctorat, plus qu'une simple formation, mérite d'être reconnu pour ce qu'il est : le début d'une expérience professionnelle exercée à un haut niveau d'autonomie et de responsabilité au sein d'un laboratoire de recherche souvent en lien avec un environnement professionnel public ou privé conditionnant une insertion future dans l'enseignement, la recherche, l'expertise de haut niveau ou la responsabilité de projet. Cette expérience acquise, menée avec exigence, confère au doctorant une capacité d'évolution supérieure à la détention d'un master. Un tel temps de concentration sur un sujet ou un problème, avec des exigences méthodologiques fortes et une confrontation approfondie aux acquis internationaux d'un champ disciplinaire existe rarement au cours d'une vie professionnelle. C'est pourquoi la plupart des grandes entreprises des pays développés, la France faisant exception, en font un standard de début de carrière de leur management supérieur.

Ces distinctions en niveaux et nature d'acquis conduisent à différencier les modes de formation en privilégiant pour le niveau T un mode plutôt « scolaire » et pour ceux L et M une confrontation à des pratiques de recherche (enseignements des chercheurs et réalisation de travaux personnels en autonomie) propre d'un modèle universitaire. Elle indique aussi qu'une majorité d'étudiants en master pourrait l'être en formation continue. L'université René Descartes – Paris V a développé ainsi pour ses trois cycles universitaires une formation entièrement fondée sur la recherche. (Encadré 2)

ENCADRE 2

Projet d'"Initiative d'excellence en formation innovante"(IDEFI) retenu dans les "Investissements d'avenir"

Institut Innovant de Formation par la Recherche de l'université René Descartes-Paris V

Le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI) de l'université René Descartes à Paris s'est donné pour ambition de créer progressivement un cursus complet LMD fondé entièrement sur la formation par la recherche. C'est le cas désormais avec la licence Frontières du vivant (2011), le master Approches Interdisciplinaires du Vivant (2004) et l'École doctorale interdisciplinaire européenne Frontières du Vivant (2007). Les étudiants y découvrent la formation par la recherche sur des sujets aux interfaces entre disciplines. Ils disposent à la fois de cours permettant de comprendre les dernières avancées de la recherche sur des domaines de pointe mais aussi de cours transversaux sur la méthodologie de la recherche, la lecture critique d'articles scientifiques, l'histoire et la sociologie des sciences ou les nouvelles manières de faire de la recherche à l'heure du web. La démarche pédagogique vise à proposer aux étudiants des approches interdisciplinaires de questions nouvelles, des jeux d'apprentissage, des explorations de sujets de recherche aux interfaces choisis par des groupes d'étudiants de formations différentes. Les étudiants effectuent de nombreux stages dans des laboratoires de disciplines différentes, avec au moins un stage expérimental et un centré sur des approches théoriques afin de disposer d'une véritable double culture scientifique.

Au CRI, les enseignants sont systématiquement amenés à innover à la fois sur le contenu et sur la forme de leurs cours et les étudiants sont invités à donner leur opinion sur ces innovations et à contribuer à les améliorer. Un comité d'experts internationaux permet d'avoir un regard extérieur sur les pratiques pédagogiques et le contenu

scientifique ce qui garantit à la fois une évaluation indépendante et l'intégration des meilleures pratiques internationales.

Fort de son expérience, le Centre se propose d'aller plus loin pour créer un Institut Innovant de Formation par la Recherche (IIFR) pour permettre aux enseignants-chercheurs, habitués à expérimenter dans leurs laboratoires mais pas dans leurs pratiques de formation, de s'impliquer dans une démarche d'innovation ouverte, d'innover dans leurs pratiques et d'impliquer les étudiants dans un processus de co-construction de connaissances (approches de type « crowdsourcing » ou « openscience »). Le but est de former des innovateurs capables de créer de nouvelles formations et d'explorer de nouvelles manières de rendre accessible la formation par la recherche au plus grand nombre. Sont mobilisés des éclairages issus de différents champs disciplinaires (nouvelles technologies, sciences humaines, sciences cognitives, sciences de la nature, sciences du vivant, ingénierie, etc.) sur des études de cas d'innovation qui réussissent à impliquer des centaines de milliers d'internautes dans des processus de découvertes scientifiques et d'innovations technologiques.

3 – La licence pivot d'un modèle universitaire viable

Pour faire face à ces enjeux, la tentation est forte de se résigner au dualisme du système en poussant au bout sa logique et en créant des collèges universitaires séparés des activités de recherche, et absorbant tout le premier cycle. Beaucoup y trouveraient leur compte à commencer par les enseignants-chercheurs qui se demandent, lorsqu'ils n'y ont pas déjà renoncés, ce qu'ils font en premier cycle « passant de la correction de copies d'étudiants ne maîtrisant pas la langue française à la préparation d'une communication pour un congrès international ». Tel d'entre eux, fier d'enseigner en premier cycle à Yale (Etats-Unis) devant un public attiré par ce maître, s'y refuse dans son université parisienne. La création de collèges universitaires serait censée traiter en soi la difficulté du premier cycle en généralisant des pédagogies plus scolaires qu'universitaires au risque d'imposer à tous, mêmes aux meilleurs, une remise à niveau généralisée.

3.1 La revalorisation de la licence universitaire

Plusieurs universités cherchent à construire une autre voie. Les difficultés des étudiants ne sont pas de même nature : certains, y compris sortant de bacs généraux, ont des problèmes de mise à niveau, d'autres de motivation et de manque de perspective. Cela ne peut être traité de façon homogène et nécessite une individualisation de l'accompagnement et une diversification des parcours. Pour retrouver le goût du métier, il faut ne pas oublier qu'une majorité d'étudiants réussit à l'université telle qu'elle est et tire profit de l'autonomie. Il serait dommage de l'en priver comme de la créativité qu'elle génère. Plutôt que de tout scolariser, l'autre voie consiste au contraire à pousser les avantages du modèle universitaire liant enseignement et recherche, en complétant ses apports en premier cycle et en accueillant prioritairement les étudiants les plus aptes à en tirer profit, réservant aux STS l'accueil de ceux souhaitant un encadrement plus scolaire.

Le paysage que cette voie dessine est celui de licences tirant pleinement profit de l'organisation modulaire du LMD, comportant des parcours diversifiés en partie individualisés, voire des exigences de travail différentes au sein d'une même formation qui pourront être inscrites dans le supplément au diplôme ou validées par un label particulier défini par exemple avec des professionnels.

Il faut pour cela autoriser les universités à jouer leur chance dans le paysage de l'enseignement supérieur, en développant leurs atouts sans reproduire les modèles valorisés des grandes écoles et classes prépas avec lesquelles elles sont en concurrence de fait, et aujourd'hui en concurrence déloyale, les moyens attribués n'étant pas corrélés à la difficulté des missions. Il faut les autoriser d'une part à attirer les meilleurs lycéens en développant des

formations et parcours sélectifs appuyés sur des standards internationaux de qualité, à l'instar des cursus ingénierie FIGURE. (Encadré 3) Il faut valoriser d'autre part leurs initiatives de diversification de leurs parcours pour répondre à l'hétérogénéité de leurs publics. Il y a là une forme d'excellence qui mérite aussi d'être reconnue. Parmi les moins bons lycéens, une partie est saturée des formes de discipline scolaire mais pas forcément des disciplines scientifiques et peuvent trouver à l'université un espace de développement inconnu ailleurs, à condition d'y trouver aussi un cadre de travail exigeant. Entre bachotage et laisser-aller il y a de grands espaces d'expérimentation, de travail en projets, de confrontation à des activités professionnelles, susceptibles de remotiver des étudiants. Plutôt que de laisser se multiplier de façon sauvage redoublements et abandons, l'université pourrait aussi proposer des parcours de durée différenciée (des licences conçues en quatre ans) ou alternées entre enseignements et activités professionnelles (des licences en 6 ans) adaptées à des publics moins préparés ou ne pouvant consacrer un plein temps à leurs études.

ENCADRE 3

Projet "Initiative d'excellence en formation innovante"(IDEFI) retenu par les "Investissements d'avenir"

Formation en Ingénierie de 12 Universités intensives en recherche (Cursus FIGURE)

Ce projet associe 12 grandes universités de recherche pour déployer sur tout le territoire une nouvelle filière de formations à l'ingénierie de niveaux licence et master.

Le réseau CMI-FIGURE est porté par la volonté de tirer pleinement parti de la culture universitaire, notamment la pluridisciplinarité, l'esprit de recherche et la formation critique, pour donner une responsabilité nouvelle à l'étudiant dans la progression de sa formation par une pédagogie par projets, une identification des compétences techniques et transversales des étudiants en lien avec les spécialités des laboratoires et les attentes des entreprises pour favoriser leur employabilité et leur insertion professionnelle. Il a vocation à s'étendre progressivement à d'autres universités et d'autres domaines de formation, qui adhéreront aux exigences de la démarche et au développement des innovations.

Le projet se caractérise par des options très fortes : modèle de formation repensé sur la base du standard international le plus répandu, choix d'une cohérence de formation sur 5 ans (licence + master) offrant de larges capacités d'innovation pédagogique, équilibre 50/50 entre enseignements de spécialité et autres enseignements (disciplines connexes, formation en sciences humaines et sociales, activités pédagogiques de mise en situation), adossement à des laboratoires de qualité dont les chercheurs participent à la formation tout au long du cursus, interactions recherche-formation-industrie, échanges internationaux... Les universités participantes constituent un réseau organisé : équipe d'animation, mise en place de commissions, adoption d'une charte et d'un référentiel définissant les principes et les modalités d'application, dispositif d'évaluation et de validation des cursus de chaque université...

Cela amène à distinguer nettement différents types de licences :

- 1) des licences professionnelles, année terminale de professionnalisation après deux années de licence générale, de DUT ou de BTS. Elles remplissent deux fonctions, toutes deux orientées vers une insertion immédiate : celle d'une spécialisation après deux années de parcours général ou de consolidation d'une spécialisation déjà engagée et de façon complémentaire et celle d'un élargissement disciplinaire et d'une ouverture vers d'autres manières de travailler, à l'inverse du modèle peu universitaire qui les caractérise trop souvent d'une simple année supplémentaire de spécialisation ;
- 2) des licences générales en trois ans gardant la double finalité d'insertion professionnelle et de poursuite d'étude. Elles se caractérisent par le maintien tout au long du parcours d'un fort niveau académique. Cet acquis scientifique a une valeur professionnelle qui doit être

confortée d'une part en évitant une spécialisation disciplinaire trop étroite et en incluant, comme cela se retrouve dans les standards internationaux, des disciplines connexes et d'ouverture et d'autre part en développant des capacités d'expression, de communication et de compréhension de l'environnement. C'est pourquoi elles peuvent comporter des parcours plus ou moins qualifiant ou professionnalisant. Ce qui fonde leur valeur propre de ces licences, a cependant souvent pour contrepartie un temps insuffisant consacré à l'insertion des étudiants. Le modèle de professionnalisation qui leur convient le mieux est du coup celui évoqué plus haut d'un sas de professionnalisation d'un semestre ou deux en alternance après la fin du cursus, durée fréquente pour les Bachelors étrangers.

Pour stimuler l'innovation pédagogique et l'initiative des équipes et des établissements, le cadrage national porterait plus sur l'évaluation *a posteriori* de l'insertion, de la carrière et de la satisfaction des étudiants ainsi que sur l'obligation *a priori* de transparence sur les prérequis d'une formation et sur ses exigences. Ainsi se trouveraient valorisés, y compris dans les missions des enseignants, le travail d'animation et de suivi pédagogique, l'accompagnement de projets, et tout ce qui concourt à l'acquisition de compétences transversales aux acquis disciplinaires.

3.2 La stratégie de formation : élaborer une carte de parcours diversifiés

Les stratégies d'universités privilégient la visibilité de leurs laboratoires et masters. La licence apparaît plutôt comme une étape intermédiaire, où les sorties à ce niveau seraient par défaut, la professionnalisation étant trop souvent vue comme une relégation sociale. Du coup les formations valorisées à ce niveau se développent plutôt dans des écoles supérieures spécialisées, souvent privées, dont les effectifs ont doublé ces dix dernières années.

Ce qui rend les parcours à l'université difficiles pour des jeunes est que l'enseignement s'y confond souvent avec l'acquisition académique d'une discipline – savoir avant de faire, se mettre à niveau avant de discuter – et ceci, étonnamment, de façon plus marquée en premier qu'en second cycle ! Pour supporter cela, il faut être imprégné de la certitude d'aller au moins jusqu'au master, sinon vous manquent vite la confiance et l'envie, ce que précisément l'on appelle le décrochage qui caractérise ces 20% qui ne suivent, ni ne poursuivent leurs études.

Y remédier nécessite d'offrir des parcours plus diversifiés laissant plus d'opportunités à une orientation progressive, donc plus ouverts sur une diversité de disciplines. Y remédier nécessite surtout de développer une autre approche des disciplines qui différencie le modèle universitaire du modèle scolaire. L'intérêt de faire appel à des enseignants-chercheurs est de faire prévaloir le caractère exploratoire d'une discipline sur son caractère cumulatif. Les controverses, la confrontation à des problèmes y prend autant de place que son état achevé. C'est ce qu'a défendu le nobélisé Georges Charpak pour les enseignements scientifiques dès le collège, visant particulièrement avec succès à élargir le vivier social de jeunes captivés par les sciences. A s'en inspirer l'université ne fait que renouer avec son identité, le lien entre enseignement et recherche.

Une université contribue à l'élévation en qualification de la population de son territoire. De ce point de vue, les objectifs propres fixés aux masters et aux licences se différencient

nettement : attractivité et appui recherche pour les premiers, accueil d'un public diversifié et réussite pédagogique pour les seconds. Construire une carte de formations universitaires consiste ainsi moins à positionner formations générales ou professionnelles, sorties ou poursuite d'études qu'à rendre possible l'intégration de ces dimensions en ouvrant la possibilité de parcours différenciés au sein de filières larges. A ce point se retrouve pleinement l'intérêt du système LMD qui permet l'organisation de parcours flexibles et individualisés, prenant en compte les acquis et objectifs diversifiés des étudiants et le temps réel dont ils disposent. Un système universitaire qui saurait construire une offre de formation adaptée aux « étudiants à temps plein » comme aux « étudiants qui n'ont pas tout leur temps » pourrait être pour les jeunes qui veulent travailler et pour ceux qui travaillent déjà une « université de la formation tout au long de la vie », pour leur plus grand bénéfice comme pour l'intérêt du développement économique et social du pays.

3.3 L'accompagnement des étudiants et la logistique éducative

Soutenir la réussite des étudiants, c'est aussi être attentif à la façon dont un jeune devient étudiant, dont un lycéen s'y prépare et dont il en apprend les méthodes de travail et les codes sociaux. Sur ces sujets, de nouveau les écoles ont précédé les universités, débordées qu'elles étaient par l'afflux de nouveaux étudiants et dépassées par leur hétérogénéité. Les efforts des universités ont porté plus sur l'extension de leurs formations que sur leur transformation. Le chantier licence est, comme le constatait la CPU en 2011 un chantier qui se trouve largement devant elles avec trois enjeux : « oser la cohérence », « oser la diversité » et « oser la réussite ». Le passage au LMD a ouvert un changement d'attitude à l'égard des étudiants qu'a renforcé encore la LRU. L'étudiant ne peut plus être considéré, comme la Loi continue à le désigner, comme un simple usager ; en incorporant ou non un enseignement, il devient partie prenante de sa réussite, la sienne, celle de la formation et celle de l'établissement.

Très vite tout nouvel étudiant se trouve confronté à la question de sa place à l'université : est-il capable d'un tel effort ? Ira-t-il au bout ? Il y est confronté par la difficulté même des études, par le regard de ses enseignants et tout autant par celui des autres étudiants qui ne cessent de se jauger entre eux. C'est un dur métier que d'apprendre à être étudiant, et comme tout métier il nécessite autre chose que des manuels.

L'effort de nombreuses universités a donc porté ces dernières années sur l'orientation et le suivi des étudiants dans leur parcours scolaire et leur insertion professionnelle, ainsi que sur la dynamisation de la vie associative et sociale des sites. Plusieurs pistes sont expérimentées :

- 1) réussir à la fac se prépare au lycée : se répand aujourd'hui une meilleure information sur les filières et des dispositifs d'inscription préalable permettant un choix éclairé sur les contenus et les difficultés de chaque filière. C'est le début d'un contrat pédagogique entre un étudiant et son établissement ;
- 2) laisser moins les étudiants livrés à eux-mêmes en premier cycle : l'évaluation continue des enseignements s'accompagne de discussions et soutiens, souvent apportés par des aînés. Mais surtout des pédagogies plus actives se développent accordant une plus grande

place aux projets collectifs et au travail personnel souvent trop faible à l'université car peu encadré. Les formations universitaires sont en principe caractérisées par un plus fort temps d'autonomie laissé aux étudiants, à condition de ne pas confondre autonomie et indifférence et que les initiatives sollicitées soient valorisées et éventuellement tutorées ;

3) aider les étudiants à se projeter dans l'avenir, en multipliant les occasions de s'imaginer "après", non pas pour s'enfermer dans un métier, mais pour concevoir leur travail d'étudiant comme une accumulation de potentiel plutôt que comme le seul franchissement d'une série d'examens ;

4) développer une vie sociale universitaire, apprentissage d'une citoyenneté respectueuse autant que moyen d'intégration dans une collectivité d'appartenance et de soutien.

Une telle évolution des pratiques est coûteuse en moyens et surtout en temps de personnels à y consacrer. Des services nouveaux ont vu le jour dans la plupart des établissements : à côté des nouveaux bureaux d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle, se sont développés des services supports en langue, informatique, enseignement à distance,... qui transforment les pédagogies et les rapports aux étudiants. Le coût en est difficile à chiffrer car une meilleure réussite des étudiants est aussi économe en efforts et années gaspillées. Elle implique surtout une considérable évolution des métiers concernés et un redéploiement d'activités entre personnels. L'essentiel ne peut se situer durablement dans un alourdissement de charge des enseignants-chercheurs, ce qui est à l'heure actuelle un cas fréquent, les plus engagés se retrouvant en porter l'effort principal. Il faut régler l'émergence d'une véritable logistique éducative venant soutenir la mission de chacun en évitant de la dénaturer.

Une redistribution des tâches doit être opérée entre catégories de personnels, enseignants et administratifs selon les points forts de chacun. Les missions d'enseignements doivent pouvoir faire plus largement appel à des enseignants se consacrant au suivi et à la remise à niveau des étudiants, tâche qui nécessite d'autres compétences qu'une activité de recherche. L'accroissement d'enseignants agrégés du secondaire, plus familiarisés avec les modes d'apprentissage des lycéens, et pouvant avoir un service partagé avec les lycées des environs est une piste. Comme l'est l'accroissement d'intervenants professionnels extérieurs mieux à même de faire partager les spécificités de situations professionnelles. De même des étudiants en master et des doctorants ont un rôle important à jouer dans le tutorat d'étudiants débutants, tout en y trouvant un moyen cohérent de financer en partie leurs propres études. Aux nouvelles missions de l'université d'ouverture et d'accompagnement des étudiants correspondent de nouvelles formes de division du travail et de professionnalisation. Cela touche tout autant les personnels administratifs, encore largement formés par le système à faire tourner un lycée plutôt qu'une université. Certains s'en effraient pendant, d'autres y trouvent une source d'épanouissement. Là aussi l'existence d'appui professionnel devient essentielle.

4. Conclusion sur quelques enjeux

C'est une profonde transformation du paysage de l'enseignement supérieur qui est en train ainsi de s'esquisser. Relevons en conclusion quelques enjeux qui peuvent freiner ou faciliter son accomplissement.

4.1 L'autonomie et le contrôle a posteriori

Les réformes du LMD et de la loi LRU n'ont pris corps que parce que des acteurs s'en sont emparés. Il faut alors continuer à miser sur l'autonomie des établissements et le génie propre des universitaires pour faire évoluer le système. L'administration centrale sera-t-elle à même d'appuyer cette dynamique en renouvelant ses modes de contractualisation et en passant à un contrôle *a posteriori* des établissements, libres de leur stratégie et de leur organisation dans le cadre de missions et de moyens définis nationalement ? Cela n'est qu'à peine amorcé.

4.2 La carte régionale des formations post-Bac et les concertations par site

La performance et la lisibilité du système ont jusqu'à présent été bloquées par son incohérence, laissant chaque établissement autre qu'une université choisir les étudiants. Il faut un cadrage national redéfinissant les missions de chaque type d'établissement en fonction de ses points forts, et répartissant les obligations d'ouverture et de sélection pour une orientation pertinente des lycéens futurs étudiants. Cela peut permettre de clarifier sur un territoire donné une carte des formations qui au moins pour le premier cycle doit trouver sa cohérence au plan régional. Cela ne peut se faire que de façon coopérative et décentralisée. Des commissions rectorales post-bac existent théoriquement pour cela, les universités n'y sont jamais conviées. Les régions qui ont la charge du développement économique n'y sont pas. Verra-t-on la nouvelle phase en cours de décentralisation en indiquer l'enjeu ?

4.3 Des partenariats externes durables avec les employeurs, privés et publics

Pour le recrutement de leurs cadres, les entreprises restent orientées « écoles » y compris parfois dans des domaines où elles se sont impliquées dans le montage d'un master. Pour l'attribution de leur taxe d'apprentissage, elles restent orientées « écoles » même si elles n'ont pas d'apprentis. Pour le déroulement de leurs formations continues, elles sont plus à l'aise avec le privé. Il y a de bonnes raisons à cela, dont l'hostilité d'une partie des universitaires. Mais il y en a aussi une mauvaise : les employeurs, y compris publics, ne peuvent demander à l'université de se professionnaliser et ne pas s'y impliquer. Certains ont découvert occasionnellement la pertinence des formations universitaires, la richesse et l'originalité d'anciens étudiants. Mais cela reste trop ponctuel. Verra-t-on se nouer des partenariats durables, liant des objectifs de recherche, de formation initiale et de formation continue et permettant aux universités d'en faire un point d'appui de leurs stratégies ?

4.4 Les critères d'évaluation des établissements universitaires, selon le cycle

Enfin, il n'est de mouvement durable qui ne trouve à pérenniser ses sources de revenus. Les transformations attendues des universités, plus lourdes de conséquences au niveau licence que pour la recherche et le master demandent à être reconnues et à pouvoir s'inscrire dans un

modèle social et économique viable. L'évaluation et le mode d'attribution des moyens aux établissements sont de ce point de vue à repenser en spécifiant les critères selon les missions et les niveaux de formation. Verra-t-on un tel chantier s'ouvrir articulant le rôle du ministère, celui de l'AERES et les modalités d'autoévaluation des établissements ? Verra-t-on surtout se mettre en place un nouveau dispositif qui ait en la matière une fonction d'accompagnement et d'amélioration avant d'être, à la française, un simple moyen de reprise de contrôle ?

Bibliographie

- ANDLER, Martin, « Sauver la licence », mai 2012, <http://jfmela.free.fr/jfmblog/?p=252>
- CHABBAL, Robert, *Le devenir de l'ingénierie*, Rapport, Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs, Conseil général des Mines, Conseil général des technologies de l'information, Juin 2008, 61 p.
- CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, *Une ambition licence*, Colloque annuel, Séances plénières et ateliers, Toulouse 11, 12, 13 mai, 2011, 32 p.
- COUR DES COMPTES, *La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités*, Rapport public annuel, février, 2012, pp. 658-704
- DARES, « Les métiers en 2020 : progression et féminisation des emplois les plus qualifiés ; dynamisme des métiers d'aide et de soin aux personnes », Projection CAS-DARES, *DARES Analyses*, mars 2012, n° 022, 16 p.
- DEPP, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, n° 5, 2011.
- DEPP, « Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2009-2010 », *Note d'information* 10.09, 6 p.
- DEPP, « Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2010-2011 », *Note d'information* 11.15, 6 p.
- DEPP, « Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2011 à 2020 », *Note d'information*, 11.16, 6 p.
- DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, RERS, 2011, 420 p.
- GOULARD, François, *L'enseignement supérieur en France, Etat des lieux et propositions*, Rapport au Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, 2007, 150 p.
- HETZEL, Patrick, *Commission du Débat national « Université-emploi »*, Rapport, 2006, 112 p.
- INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *Note relative à la mise en œuvre du Plan pour la réussite en licence*, Juillet, 2010, 39 p.
- JOUVENEL, François et Alain PARANT, « Projections d'effectifs d'élèves, d'étudiants et de stagiaires de la formation continue », Note thématique, *L'enseignement et la formation à l'horizon 2025*, Futuribles international, mai 2011, 26 p.
- LEMISTRE Philippe, *L'insertion professionnelle des diplômés de licence : du parcours d'étude au premier emploi*, Net.Doc.91, Céreq, avril 2012, 21 p.
- LEMISTRE, Philippe, *Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes*, Net.Doc.39, Céreq, juin 2008, 36 p.
- LICHTENBERGER, Yves ET Alexandre AÏDARA, *Faire réussir nos étudiants, Faire progresser la science. Pour un sursaut vers la société de la connaissance*, Fondation Terra Nova, 2012, 97 p.
- LICHTENBERGER, Yves et Jean-Pierre KOROLITSKI, « Quelle valeur accorder à la licence pour quels étudiants ? » *Administration et éducation, De bac moins 3 à bac plus 3*, n° 1, 2012, pp.105-110.
- McKinsey Global Institute, « L'emploi en France : cinq priorités d'action d'ici 2020 », Briefing note, mars 2012.
- RABY, Gilles, *Rapport du Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle, 2010-2011*, 49 p.
- STEEDMAN, Hilary et Eric VERDIER (dir.), *Les élèves sans qualification. La France et les pays de l'Ocde, Rapport pour le Haut conseil de l'éducation*, décembre 2010, 169 p.